

Vol. 22, 2020/e06

El nexu entre literacidad y cultura digital: una mirada docente en Chile

The Nexus between Literacy and Digital Culture: A Teachers' Perspective in Chile

Patricia Thibaut (*) <https://orcid.org/0000-0003-2990-0339>

(*) Universidad Austral de Chile
(Recibido: 20 de marzo de 2018; Aceptado para su publicación: 17 de julio de 2018)

Cómo citar: Thibaut, P. (2020). El nexu entre literacidad y cultura digital: una mirada docente en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e06, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e06.2328>

Resumen

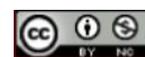
La revolución digital ha moldeado nuevas prácticas de comunicación y de producción del conocimiento. Desde ahí han surgido conceptualizaciones emergentes sobre literacidad que intentan dar respuesta a la pregunta sobre qué significa estar alfabetizado en un mundo digital. El presente estudio explora dichas problemáticas considerando el enfoque de nuevas literacidades, de modelos culturales docentes y sus prácticas en el día a día. La investigación se sitúa en el contexto educacional chileno y utiliza una metodología de estudio de caso múltiple, la cual se desarrolló en tres establecimientos educacionales durante tres semestres, incluyendo a los profesores de lenguaje y sus estudiantes. El análisis sugiere la existencia de una disonancia entre los modelos culturales de los profesores sobre literacidad y tecnología y sus prácticas docentes. Por lo tanto, las prácticas de enseñanza de lenguaje estarían ancladas en el texto escrito, sin coexistir con nuevas prácticas propias de la cultura digital del siglo XXI.

Palabras clave: Tecnología educativa, alfabetización, cultura.

Abstract

The digital revolution has shaped new ways of communicating and producing knowledge, precipitating new conceptualizations of literacies. This new conceptualization has attempt to answer the question about what it means to be literate in a digital world. The present study explores these issues considering a new literacies perspective as well as the concept of teachers' cultural models and their every day practices. The research is situated in the Chilean educational context and uses a multiple-case study methodology which was undertaken in three schools over three school semesters. Participants of this study included teachers and their students. The analysis suggests a difference between teachers' cultural models about literacy and technology and their teaching practices. Consequently, language in the classroom is anchored in the written text and does not co-exist with new literacy practices that have arrived in the digital cultural of the XXI century.

Keywords: Educational technology, new literacies, culture.



I. Introducción

Las prácticas de literacidad en la escuela han estado históricamente basadas en logros lingüísticos, tanto escritos como orales. En específico, en la evaluación de la capacidad de manejar habilidades discretas como la conciencia fonémica, la ortografía, la puntuación, decodificación y comprensión (Cope y Kalantzis, 2000). En Chile las prácticas de literacidad surgieron históricamente en el siglo XIX como una “garantía del progreso político y económico” (Ponce de León, 2010) para luego pasar a ser un eje central para el desarrollo humano, entendido éste como la capacidad de inserción efectiva de los individuos en la sociedad a nivel económico, social y cívico (OECD, 2010).

Manghi et al. (2016) plantean que en el contexto latinoamericano históricamente han convivido términos como alfabetización, literacidad o cultura letrada, lo que ha generado mayor complejidad tanto en la conceptualización del término como en el diálogo entre disciplinas enfocadas a su estudio. A diferencia del concepto de alfabetización, el cual ha sido el más utilizado en Latinoamérica (Kalman, 2008), el de *literacy* o literacidad (como se tradujo del inglés) se ha distanciado de la mirada unidimensional de leer y escribir y en cambio supone en la actualidad múltiples lentes interpretativos, textos y modos de producción de significado (Kalman y Reyes, 2016; Kress, 2003).

El enfoque de nuevos estudios de literacidad (*New Literacy Studies*) que surge de corrientes anglosajonas y europeas plantea una mirada sociocultural hacia la lectura y escritura entendiéndola como prácticas situadas y referidas a un contexto social (Gee, 1996; Heath, 1983; Scollon y Scollon, 1981). Este enfoque muestra, además, cómo a lo largo de la historia cierta literacidad se ha impuesto y legitimado sobre otras (Barton y Hamilton, 2000; Gee, 2004). Desde la teoría, Street (2004) desarrolla este enfoque planteando la distinción entre Modelo Autónomo de literacidad, que se caracteriza por un foco naturalista y descontextualizado y el Modelo Ideológico de literacidad, el cual ilumina el contexto en el que se dan las prácticas sociales y, en consecuencia, la literacidad.

Este artículo busca incorporar una nueva arista a la discusión incluyendo el contexto digital actual. Luke, Freebody y Land (2000) plantean que las prácticas de literacidad incluyen procesos de decodificación, de creación de significado, de utilización funcional de diversos tipos de textos, de análisis crítico y de participación en la transformación de textos. Si asumimos que en una cultura digital dichos procesos ocurren a través de múltiples tipos de textos y diversos modos de representar significado, entonces es vital que dichas prácticas se enseñen en la sala de clases. Esto significa que se complementen los procesos enseñanza-aprendizaje de escritura y lectura con una perspectiva que mire al entorno multimodal y digital actual. Desde esta perspectiva las prácticas de literacidad se entienden en relación con los contextos en los cuales éstas ocurren (Lankshear y Knobel, 2008).

Utilizando la distinción que Gee (2014) realiza, en este estudio se adoptará un enfoque de Nuevas literacidades, el cual “se relaciona y es un poco posterior a *The New Literacy Studies*, en tanto toma el argumento sobre el lenguaje escrito y lo traslada hacia las nuevas tecnologías digitales” (p. 44). Reconociendo la relación histórica entre las definiciones elaboradas por teóricos de ambos enfoques *New Literacy Studies* y *New Literacies Studies*, Gee plantea que sus autores no necesariamente son los mismos y el foco en la segunda definición es el de la generación de significado posibilitado por las herramientas tecnológicas de la cultura digital. En adelante se utilizará entonces la traducción “nuevas literacidades” o “prácticas de literacidad” para aludir a *New Literacies Studies*.

El concepto nuevas literacidades incluye no sólo los procesos de significado basados en la lectura y escritura, sino también aquellos que se producen utilizando otras formas de comunicación, como las visuales, auditivas, kinésicas y la combinación de ellas, como las multimodales (Kalantzis et al., 2016). Por ejemplo, Jewitt (2005) plantea que “imagen, sonido, y movimiento han entrado en la sala de clases en formas nuevas y significativas” (p. 315) moldeando de manera distinta la relación entre modos de significación, su uso y función para el logro de objetivos de aprendizaje. De manera similar, Curwood y Cowell (2011) señalan que mientras el concepto de literacidad “tradicional” tiene una forma fija, lineal y basada en el texto escrito, la noción de nuevas literacidades es dinámica, no-lineal, multimodal y con frecuencia es construida de forma colaborativa (p. 110). No es sorprendente entonces que en entornos

on-line, asincrónicos, y digitales emerjan formas de generación, comunicación y negociación de contenido (Curwood y Cowell, 2011). Por ejemplo, textos generados en una red social, textos inscritos en videojuegos, remix, fanfiction, wikis o programas en una aplicación (como Scratch) que ilustran prácticas de literacidad que son posibles en un entorno mediado digitalmente.

La literatura comparada sugiere que las prácticas de literacidad no han permeado la sala de clases de la forma en que se ha observado en espacios no tradicionales de aprendizaje (Alvermann, 2008; Freebody, 2007). Así, pese al esfuerzo por equipar la sala de clases con tecnologías para generar nuevas prácticas educativas y de aprendizaje, a menudo su uso está ceñido a modelos de enseñanza-aprendizaje centrados en el profesor, con un modelo de transmisión de conocimiento y con eje en el texto escrito (Lankshear y Knobel, 2006b). Además, para los profesores muchas veces las prácticas de nuevas literacidades pueden aparecer como desafiantes en tanto no se alinean con los modelos culturales o creencias aprendidos en su habilitación profesional ni a sus propias experiencias como estudiantes en la escuela, tanto en la enseñanza de contenidos (Ertmer, 2005) como en su evaluación (Royce, 2007). Es decir, un factor que podría intervenir la escasa implementación de nuevas literacidades podría tener relación con los modelos culturales o las creencias más profundas de los profesores sobre qué es el lenguaje y qué significa estar alfabetizado en el siglo XXI. Esto es relevante si consideramos que las herramientas tecnológicas pueden permear los procesos cognitivos. Como plantea Vygotsky (1978, p. 55) la mediación de herramientas contribuye a cambiar, ampliar o disminuir el rango de actividades de las funciones mentales. Ong (1986), por ejemplo, alertó sobre la crisis que produjo la introducción del texto impreso en la concepción de la comunicación y el lenguaje; se puede hacer un símil con las nuevas formas de producción de significado actual posibilitadas en una cultura digital.

Dada la escasa problematización del enfoque de nuevas literacidades en el contexto académico chileno y en la literatura en español, cabe preguntarse si efectivamente las prácticas de literacidad tradicional y las de nuevas literacidades coexisten o más bien su enseñanza-aprendizaje en la escuela se encuentra anclada en un modelo tradicional de literacidad. Para ello, la presente investigación explora las creencias de los docentes con respecto a la enseñanza de lenguaje y observa las prácticas realizadas durante tres semestres de trabajo de campo en tres escuelas en Chile. Tanto la recolección de datos como el análisis fueron guiados por las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son los modelos culturales de los profesores sobre literacidad, pedagogía y tecnología? ¿Cómo se relacionan dichos modelos culturales con las prácticas de literacidad observadas en la sala de clases?

1.1 Nuevas literacidades

La perspectiva de nuevas literacidades tiene un enfoque sociocultural hacia la lectura y la escritura e intenta expandir el reduccionismo existente durante gran parte del siglo XX que proviene de la corriente psicológica asociada a la decodificación funcional del texto (Lankshear y Knobel, 2006b). La tradición sociocultural deviene de una postura sociológica al advertir que “leer” la palabra no significa necesariamente “leer” el mundo (Freire, 1970). Esta corriente propone, en cambio, que el concepto de literacidad no es unidimensional sino que incluye al menos tres dimensiones: a saber, la operacional, cultural y crítica (Green, 1988). En otras palabras, la literacidad requiere no sólo aprender a decodificar palabras sino entender el significado de las prácticas sociales dentro de una determinada cultura, así como reconocer que los significados representados son selectivos y que, por lo tanto, ciertos significados pueden no estar representados en la trama social.

Durante el siglo XX las herramientas para producir significado se basaban en el texto escrito, cuyo símbolo máximo estaba representado por el libro. Como plantean Lankshear y Knobel (2007, p.13): “El libro mediaba relaciones sociales de control y poder, así como entre autores y lectores”. Como consecuencia, la voz del autor correspondía a la voz de la autoridad y *expertise*, y la del lector al aprendiz. Esto sin tomar en cuenta la dificultad para publicar desde las voces no “públicas” (como las femeninas) o de las minorías; al igual que ciertos géneros que se privilegiaron sobre otros. Ahora además del libro existe un espacio digital que permite otro tipo de comunicación, como la digital sincrónica o asincrónica. La publicación *Pedagogies of multiliteracies* (The New London Group, 1996) marcó la necesidad de repensar el significado de la lectura y escritura en una sociedad inundada por la tecnología.

De acuerdo con Lankshear y Knobel (2006a), lo nuevo del concepto de literacidad se desagrega en dos elementos: el primero relacionado con las herramientas tecnológicas de las que se dispone actualmente para mediar la comunicación y el segundo vinculado con una nueva ontología o sustancia. Las “nuevas” herramientas tecnológicas con que se cuenta para el aprendizaje, por ejemplo blogs, redes sociales, microblogs y plataformas virtuales de lectura y escritura han acaparado la atención en el área de educación y tecnología. En numerosas revistas, desde disciplinas como la Ingeniería, Sociología, Antropología y Educación se analiza cómo las herramientas tecnológicas pueden potenciar la enseñanza-aprendizaje (Cuban, 2001). Sin embargo, Jacobs (2013) alerta que el término multiliteracidades pierde su valor conceptual cuando se utiliza como sinónimo de tecnologías digitales. Es decir, es clave atender también a la nueva ontología generada en estas nuevas prácticas de literacidad. Teóricos en esta línea plantean que más allá de una herramienta específica, el foco de las nuevas literacidades debe estar en las prácticas que se vuelven menos jerárquicas, más distributivas, con una audiencia visible que puede interactuar y tener *feedback* con el autor (Alvermann, 2008). Además, plantean que tiempo y espacio se configuran de manera distinta. Mientras que la literacidad tradicional demanda presencialidad y se enfoca en el texto, las nuevas literacidades pueden realizarse en espacios y tiempos diversos y atendiendo a múltiples textos y un contexto de audiencia global.

La investigación indica que fuera de los espacios formales de aprendizaje los adolescentes invierten gran cantidad de tiempo interactuando socialmente, así como en la producción de contenidos, sean estos para el entretenimiento, la información o de carácter estético (Cabello y Claro, 2017). Al respecto, Alvermann (2008) plantea que los jóvenes:

Están editando y “remixando” contenido multimodal online para compartirlo con otros, usando nuevas herramientas que les permiten mostrar y contar, reescribiendo sus identidades sociales en un esfuerzo por convertirse en lo que dicen que son. En resumen, los adolescentes con acceso a Internet están desarrollando las literacidades que les servirán en el futuro. (p. 10)

Por otra parte, Spencer (2011) señala que los cambios globales han modificado el eje de discusión desde un foco “logocéntrico” a uno “ocularcéntrico”, impactando en la discusión sobre la naturaleza del concepto de literacidad a un nivel teórico y práctico. Este nuevo paisaje semiótico es cada vez más visual y multimodal (Kress y van Leeuwen, 2006) y la transición desde una predominancia del texto escrito a la inclusión de otros modos de comunicación es claro, por ejemplo, en el amplio uso de representaciones de significado multimodales y auditivos en el día a día, como el uso de videos, imágenes, texto e imagen o juegos digitales.

Las consecuencias de estas prácticas no son triviales en tanto dan cuenta de la necesidad de aprender el uso del texto escrito, el lenguaje oral y el texto multimodal (Luke et al., 2000). Además, alertan sobre la importancia de entender las relaciones y la distribución de conocimiento que se da entre profesores y estudiantes, así como los procesos de producción de texto en el aula (Thibaut y Curwood, 2018). En América Latina la investigación en el cruce de tecnologías y alfabetización es emergente (Knobel y Lankshear, 2011). Por ejemplo, la obra de Ferreiro (2011) es clave para problematizar la alfabetización digital en nuestro contexto. En el ámbito aplicado se han realizado importantes aportes que ilustran las condiciones para el uso de tecnologías digitales en el aula (Kalman y Guerrero, 2013) o la forma que tienen de relacionarse los niños frente a la información digital (Kriscautzky y Ferreiro, 2018).

El aprendizaje e inclusión de nuevas literacidades depende en gran medida de la enseñanza y enfoques que los profesores den a dichas prácticas en el aula. Esto, a su vez, se vincula con los modelos culturales que los profesores tienen acerca de los procesos de desarrollo de significado, lo cual será revisado a continuación.

1.2 Prácticas pedagógicas y modelos culturales

Desde una mirada clásica, las prácticas pedagógicas se han basado en el uso de pizarra, cuaderno y lápiz para el apoyo de procesos cognitivos (di Sessa, 2000). Tradicionalmente se ha entendido también como un proceso de transmisión de conocimiento desde el profesor al alumno, siendo este último un receptor

pasivo del discurso del profesor. Ya a comienzos de siglo, Dewey (1910) hacía un llamado a realizar cambios de este tipo de concepción de la práctica pedagógica. Así, la noción de pedagogía ha transitado desde un foco estático, que sitúa el conocimiento en la figura del profesor, hacia la comprensión del conocimiento del profesor como relacional, distribuido, basado en el diseño y moldeado por el diálogo (Loveless, 2011).

Con el surgimiento de nuevas tecnologías la enseñanza-aprendizaje en contextos que incluyen herramientas físicas y digitales, espacios físicos o virtuales, cara a cara, sincrónicos y asincrónicos, se ha complejizado, en tanto los profesores ahora deben considerar todos los elementos (físicos y digitales), así como las relaciones que se dan entre estos elementos para facilitar el aprendizaje. Por ejemplo, Koehler y Mishra (2009) plantean que la enseñanza-aprendizaje con tecnología requiere re-pensar la educación de futuros profesores, así como el desarrollo profesional docente. De manera similar, Ertmer y Ottenbreit-Leftwich (2010) postulan que la integración de tecnología en la sala de clases no es algo evidente, en tanto que más allá del acceso a la tecnología hay otros factores que intervienen, como la especialización o disciplina del profesor, la auto-eficacia, las creencias sobre la pedagogía, la cultura escolar y las percepciones acerca de la competencia del profesor.

Recogiendo esta última idea, la noción de creencias o modelos culturales –como fue acuñado por la antropología cognitiva (Holland y Quinn, 1987) y como será abordado en lo sucesivo en esta investigación– es un concepto clave para comprender la relación entre pedagogía y nuevas literacidades.

El concepto de modelos culturales da cuenta de aquellas creencias compartidas por una comunidad y aplicadas en el día a día que permiten la comprensión del mundo y dan pautas sobre el comportamiento (Holland y Quinn, 1987); así, los individuos reconstruyen e internalizan estas creencias –indispensables para la vida cotidiana en tanto entregan certezas y reglas del juego–, simplificando la toma de decisiones requeridas para enfrentar la complejidad cotidiana en un mundo lleno de incertidumbre (D’Andrade y Strauss, 1992; Gee, 2008; Holland y Quinn, 1987). Los modelos culturales no son cuestionados a cada instante; al respecto, Gee (2008) señala que “los modelos culturales no son buenos o malos. De hecho, como todos los modelos, estos son simplificaciones de la realidad. Son ideologías a través de las cuales vemos el mundo (p. 29)”.

El concepto de modelos culturales incorpora nociones de la teoría distributiva (Hutchins, 1995) en tanto estos modelos no se encuentran en una sola persona, sino que están distribuidos en distintos individuos y miembros de grupos. En otras palabras, los modelos culturales pueden ser vistos como guías que utilizan las personas y que han sido consensuados de manera implícita o explícita para guiar la acción en dominios especiales de la vida para grupos de personas (Gee y Green, 1998). Estas guías o mapas no son dados desde afuera a los individuos, sino que son constantemente recreados y reimaginados por ellos y pueden ser implícitos o explícitos, por lo que no son estáticos y pueden ser modificados.

La literatura da cuenta de que los modelos culturales que tienen los profesores sobre el significado de la práctica pedagógica y cómo se cristaliza en la sala de clases impacta la adopción de nuevas tecnologías, en tanto las “nuevas” herramientas, entornos, y contextos desafían las creencias, mapas de creencias y haceres de los profesores (Curwood, 2014). La literatura también ha dado cuenta de cómo las prácticas están fuertemente moldeadas por los modelos culturales de la comunidad en la que los profesores se insertan; por ejemplo, Ertmer y Ottenbreit-Leftwich (2010) plantean que los profesores adoptan y usan tecnología dependiendo de sus experiencias pasadas. Es decir, si los profesores fueron formados por docentes cuyos modelos culturales excluían el uso de tecnología, probablemente estos profesores replicarán prácticas basadas en un modelo tradicional, pese a ser competentes con el uso de tecnologías y estar acostumbrados a usarlas fuera del ámbito docente.

II. Método

El estudio se llevó a cabo en tres establecimientos educacionales chilenos. Dos de ellos ubicados en áreas urbanas y particular subvencionados, y uno de ellos situado en el área rural y con financiamiento público.

Datos del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE)¹ indican que todos los establecimientos incluidos en el estudio pertenecen a contextos vulnerables, con baja escolaridad de los apoderados e ingresos familiares medio-bajos. Se observó una relación entre disponibilidad de tecnología y ubicación espacial. Así, las escuelas urbanas se encontraban mejor equipadas con, por ejemplo, salas de computación y conexión a Internet que la escuela rural, la cual sólo disponía de un par de computadoras portátiles y un router. Cabe señalar que las escuelas, pese a tener equipamiento básico, contaban con escaso soporte técnico, sobre todo en el caso de la escuela rural.

Los participantes fueron 4 profesores de Lenguaje y Comunicación en dichos establecimientos y sus 57 alumnos, los cuales al momento de la observación cursaban 2o. medio (escuelas urbanas) y 5o. y 6o. básico en el caso de la escuela rural. La tabla I muestra los resultados del análisis realizado con profesores de Lenguaje en el contexto chileno, incluyendo edades, años de experiencia y manejo de tecnologías. Esta información permite comprender las percepciones y prácticas docentes. En primer lugar se observa que el rango de edad de los profesores varía entre los 20 y los 50 años de edad, mientras que los años de experiencia se ubican entre los 2 y los 22 años. En cuanto al manejo de tecnología, se utilizó una escala de autopercepción sobre habilidades de uso de tecnología con un rango de 1 a 7 (donde 4 representa una nota suficiente, bajo ese valor se considera insuficiente, un 5 equivale a bueno, 6 muy bueno y 7 sobresaliente); se empleó dicho rango porque es el que utiliza el sistema escolar chileno. Sólo una profesora señaló que su manejo de tecnología se encuentra en un valor suficiente; Andrea señaló: “Un 5. Sí, porque me falta. Hay muchas cosas que yo desconozco”. De manera similar Carolina comentó:

Yo creo que en un 5. De 1 a 7, un 5. Un 5 porque tengo como las ganas de trabajar con tecnología. Me entretiene a mí como profesora también. Es beneficioso para todos. Tanto para la persona que hace clases como para quien la escucha. Y no es un 7 porque pese a eso, hay mucho uso de la tecnología que uno o no le da el uso adecuado, o no lo conoce. Es un tema en el que uno constantemente está aprendiendo. Nadie en sí como que puede alcanzar un 7.

Tabla I. Características descriptivas de los profesores

Establecimiento educacional	Nombre	Edad (rango)	Años de experiencia	Manejo de tecnología (escala 1-7)
1	Eva	41-50	17	4
2	Andrea	41-50	22	5
3	Carolina	20-30	2	5
3	Clara	30-40	10	6

La investigación se enmarca en un estudio de caso con diseño múltiple (Yin, 2009). La recolección de datos se realizó durante el segundo semestre del 2016 y el primero del 2017. Se incluyeron entrevistas a profundidad con los profesores acerca de sus concepciones sobre la enseñanza-aprendizaje, tecnología y prácticas de literacidad, las cuales fueron grabadas, transcritas y analizadas utilizando una técnica de análisis temático. Para triangular dicha información se observaron las clases de Lenguaje y comunicación de dichos profesores (exceptuando las clases de Clara). En específico, se observaron las prácticas docentes, el contenido y las interacciones que ocurrían entre los estudiantes y profesor durante las clases, así como el uso de tecnología. Además, se utilizó una pauta de observación para sistematizar ciertos indicadores, como el control del curso por parte del profesor, el tipo de interacciones que se daban entre profesor y estudiantes, escala lúdica y uso de tecnologías durante la clase. Esta pauta fue adaptada de Milicic et al. (2008), a la que se le agregó la dimensión de usos de tecnología en la sala de clases.

Las observaciones entregaron información respecto a los modelos culturales de enseñanza-aprendizaje y a las formas en que el contenido de literacidades presentado y explicado en la práctica docente. Además, permitieron observar cómo las prácticas de literacidad son representadas por los estudiantes y las diferentes herramientas que los profesores utilizan durante sus clases. Pese a que este estudio tiene un foco cualitativo, se utilizó una encuesta breve al inicio del estudio para conocer el autorreporte de los

¹ <https://www.agenciaeducacion.cl>

docentes respecto a sus competencias digitales, así como años de experiencia y rango de edad. Al mismo tiempo se aplicó una encuesta a los estudiantes que abordaba el uso de tecnología fuera y dentro de la sala de clases, hábitos de lectura y antecedentes sociodemográficos.

III. Resultados y discusión

3.1 Modelos culturales sobre literacidad y tecnología

Tanto las entrevistas de los profesores de Lenguaje como las observaciones de sus clases dan cuenta de que los modelos culturales de literacidad se encuentran alineados a modelos clásicos en los que se concibe la construcción de significados desde el lenguaje oral y escrito (Ong, 1986). Es decir, no se hace referencia a prácticas nuevas de literacidad, como la lectura y producción multimodal y multimedial.

En general, los profesores tienen creencias similares sobre qué esperan enseñar en su asignatura. Plantean que los alumnos sean capaces de comunicarse tanto de manera escrita como oral utilizando un vocabulario apropiado y logren expresar sus ideas de forma coherente. Además, los profesores esperan que el manejo del lenguaje contribuya a abrir caminos al futuro profesional de sus estudiantes. Algunos profesores mencionan que los alumnos deberán ser capaces de crear contenido e imaginar historias. También, se menciona la necesidad de desarrollar habilidades superiores, como el análisis, la reflexión y la práctica de la escritura. Estos resultados concuerdan con lo señalado por Kalantzis et al. (2016), quienes plantean que el modelo tradicional inscrito en la comunicación alfabética del texto y de la oralidad es aún predominante en el ámbito escolar.

Por otro lado se observan usos implícitos de prácticas de literacidad, las cuales no son identificadas directamente por los profesores; por ejemplo, la observación de clases da cuenta de que Clara utiliza distintas maneras de apoyar la comprensión de sus alumnos en contenidos específicos. Además, al profundizar en sus nociones implícitas sobre multimodalidad, ella elabora diferencias entre la imagen estática y la imagen en movimiento (Kress y van Leeuwen, 2006), que dan cuenta de su metacognición al observar los procesos de aprendizaje de sus alumnos a lo largo del tiempo. En palabras de Clara: "Porque uno les puede decir 'saben que en el norte está el desierto...' es diferente a, por ejemplo, meterse a Google y buscar... y recorrer".

Carolina también da cuenta de modelos culturales que de manera implícita refieren a concepciones de nuevas literacidades, que se manifiestan en el uso de estrategias multimodales para evaluar el aprendizaje de sus alumnos al mencionar el uso de videos para introducir un tema, así como la incorporación de audio para la descripción del ambiente físico y psicológico de un texto.

Se observan pocas o nulas elicitaciones de los profesores entre la relación lenguaje y tecnología. Pareciera que el modelo cultural sobre tecnología es entendido por los profesores como un constructo dissociado del lenguaje. Su conexión, como se desarrollará más adelante, se vincula más bien con ciertas prácticas específicas asociadas a la contextualización, motivación y ejemplificación de contenidos, pero no incluye una reflexión más general sobre los cambios en los procesos comunicativos y de generación de significado asociados a procesos de digitalización como, por ejemplo, las oportunidades de participación, motivación y producción de los estudiantes, las características temporales de la comunicación que se dan en un diálogo asincrónico (Thibaut et al. 2015).

3.2 Modelos culturales docentes y uso de tecnología

Los modelos culturales de los profesores participantes en este estudio sobre el uso de tecnologías muestran la coexistencia de dos patrones disonantes. Por un lado, los profesores manifiestan la relevancia de aplicar y utilizar tecnologías en la sala de clases y plantean la importancia de que sus estudiantes aprendan a manejar tecnología en un futuro. Estas ideas se alinean con datos que indican la alta frecuencia con la que jóvenes chilenos utilizan diversos dispositivos tecnológicos como celulares, computadores y tabletas para comunicarse, buscar información y estar conectados (Cabello y Claro, 2017; Ministerio de Educación, 2013). Y concuerdan con los datos de la encuesta aplicada a los alumnos de este

estudio sobre uso de tecnología, que indica que un 86% acceden a Internet constantemente y muchas veces al día. Por otro lado, las observaciones dan cuenta de que en la práctica los docentes utilizan poco la tecnología en la sala de clases y cuando la implementan su uso es más bien de naturaleza sustitutiva y disociada del contenido de la materia que imparten. Aunque esta idea será revisada en la última sección del artículo, cabe señalar que el escaso uso puede relacionarse con la poca orientación que se da desde el currículo y los planes y programas sobre cómo aplicar tecnología en el aula (Ministerio de Educación, 2017). En palabras de Carolina: “El currículo deja la libertad, pero no potencia el uso de la tecnología... porque no hay sugerencias. Además, se sigue pasando el libro en formato papel para trabajar en clases”.

Al profundizar en los modelos culturales sobre tecnología de los profesores, se observa que las razones por las que los profesores consideran importante la introducción de herramientas tecnológicas son diversas. Por ejemplo, la tecnología es vista como una herramienta que sirve para contextualizar ciertos contenidos, en tanto les permite acercarse a una realidad que es compleja de imaginar o acceder desde el aula. Además, algunos profesores señalan que aplican tecnología para que los estudiantes comprendan los conceptos desde una perspectiva distinta; en palabras de Andrea:

Por ejemplo uno muestra la clase de un profesor (en YouTube), y claro, él dice, uno les puede explicar, pero cuando ven que es otra persona, un profesor de otro país de repente, de Colombia, y que les está diciendo lo mismo que yo les estaba tratando de explicar, entonces como que los chicos [...] “ah, es así”, y como que es más fácil.

Algunos profesores también sugieren que la tecnología es un motivador intrínseco para los alumnos en tanto los acerca a contenidos que pueden resultar tediosos o ajenos.

Por otra parte, se observa una disonancia entre los modelos culturales sobre el rol docente, y sus prácticas reales en la sala de clases. Así, al ser preguntados por su rol en el aula, los profesores se identifican como facilitadores, orientadores y guías de sus alumnos. Estas definiciones se sitúan en un eje de aprendizaje centrado en el alumno. No obstante, las prácticas observadas de los docentes son en general centradas en el profesor y sitúan al alumno en un rol pasivo. Es decir, se evidencia una desarticulación similar a la señalada en la literatura (Curtwood y Cowell, 2011; Ertmer, 2005). Actividades típicas observadas en los alumnos son, por ejemplo, responder preguntas iniciadas por el profesor, escuchar lo señalado por el profesor durante la clase, recibir guías para ser completadas, trabajar individualmente y presentar el trabajo realizado para que el profesor lo revise. En consecuencia, los alumnos son posicionados como receptores de información y actúan de acuerdo a las pautas y a las oportunidades de participación que el profesor entrega. Sin embargo, se observan excepciones como la implementación de algunas técnicas de didáctica invertidas o el uso de la creación de herramientas audiovisuales para el desarrollo de contenidos. En estas prácticas el *locus* de control sí se sitúa en los estudiantes.

Es interesante destacar que aquellos profesores de mayor edad dan cuenta de transformaciones personales que evidencian un cambio a nivel de creencias desde un modelo cultural centrado en el profesor y con un rol del estudiante más bien pasivo, hacia un modelo centrado en el alumno y con un rol docente que se orienta a la facilitación y orquestación de recursos, conocimiento y prácticas; por ejemplo, Eva señala:

Al principio era parca, era una profesora... como me habían enseñado que tenía que ser una profesora que hacía su clase, que ponía normas, que las normas se cumplían y el que no cumple, lo siento... Ahora no, ahora entiendo las situaciones de los alumnos, su contexto. Siempre valoro esa parte que antes no hacía.

Así, la noción de autoridad ya no se centra en el establecimiento de normas, sino en el acompañamiento y en ser ejemplos de cambio y de motivación para sus alumnos.

3.3 De la teoría a la práctica: el uso de “nuevas” tecnologías

Considerando la definición de Lankshear y Knobel (2006b) sobre lo “nuevo” que tienen las prácticas de literacidad actual, incluyendo las “nuevas herramientas” y el “nuevo ethos” de las literacidades, interesaba explorar de qué manera estas nociones pueden estar permeando en la sala de clases. Como fue advertido, se observa que las prácticas de nuevas literacidades son escasas. Al respecto, Puentedura (2012) plantea que la integración de tecnología en la sala de clases se puede analizar en cuatro niveles: sustitución, aumento, modificación y redefinición. Así la tecnología puede utilizarse como una herramienta que reproduce tareas tradicionales o como una herramienta innovadora. Si bien es cierto ambas son necesarias, son éstas últimas las que podrían ayudar a transformar la enseñanza de lenguaje, apoyando la creación de nuevos procesos semióticos. Este estudio de caso múltiple da cuenta que las tareas más realizadas por los profesores con tecnología son aquellas que sustituyen prácticas tradicionales como por ejemplo el reemplazo de la escritura en papel y lápiz por la escritura en teclado, la presentación de contenidos por parte del profesor a través de PowerPoint o el uso de recursos de la web para la demostración de algunos temas. También se observó aisladamente el uso de plataformas como WebClass o de redes sociales como Facebook, las que se utilizan mayoritariamente para la entrega de información. La tabla II muestra que las herramientas tecnológicas se emplean en mayor medida para apoyar proceso de transmisión de información.

Tabla II: Funciones de tecnología y su uso en la sala de clases

Funciones de tecnología*	Características observadas de uso de tecnología en el aula
Fuente de acceso a la información	x
Para generar discusión	x
Para colaborar	
Como fuente de investigación	
Para practicar	
Para producir contenido	

Nota: *Adaptada de Laurillard (2012); Luckin et al. (2012).

Norman (1988) propone que la naturaleza de las herramientas que se utilizan moldea las acciones que se pueden realizar en un determinado contexto, y permiten en ciertos casos una expansión cognitiva. Planteamos que es necesaria la problematización e inclusión de estas nuevas prácticas en la enseñanza explícita de la materia de Lenguaje, sobre todo considerado los contextos más vulnerables en los que esta investigación se sitúa. En este sentido, creemos que afirmar que los jóvenes son nativos digitales (Prensky, 2001) debería hacerse con ciertas consideraciones. Los resultados de este estudio evidencian que los jóvenes muestran dificultades en la comprensión teórica y práctica del uso de tecnología, y no se encuentran familiarizados con el uso aplicado a procesos de significado y comunicación; es decir, no se estaría produciendo la expansión cognitiva planteada por Norman (1988), pues, como señala Carolina: “Para los estudiantes la tecnología es Facebook, Instagram y WhatsApp”.

Reconociendo que los resultados obtenidos derivan de un estudio de caso múltiple acotado, estos deben tomarse con cautela; el estudio evidencia la disonancia entre modelos culturales y prácticas docentes. Mientras la práctica se sitúa en una cultura monocéntrica basada en el texto escrito y con procesos de enseñanza centrados en el profesor, el modelo cultural actual se sitúa en una cultura donde la existencia de herramientas tecnológicas posibilita proceso dinámicos y multimodales de creación de contenidos. Este último modelo es considerado relevante por los profesores, pero se refleja escasamente en el salón de clases y no se vincula con el contenido de literacidad. Ambos modelos deben ser problematizados y resignificados tanto a nivel docente como curricular de manera que las prácticas en el aula den cuenta de estos cambios. Por otro lado, pese a que los profesores no tienen un discurso explícito sobre multimodalidad, sí intuyen su uso y relevancia.

Además, los resultados hacen patente la necesidad de apoyar a los profesores con estrategias pedagógicas que les permitan conciliar la complejidad a la que se ven enfrentados y que posibiliten

experiencias vicarias que muestren maneras efectivas de integrar tecnología en sus propios contextos de trabajo de manera que sean significativos para el contenido de lenguaje y no una sola sustitución de herramientas. Como lo indica Kalas et al. (2014, p. 33): "Apoyar y el desarrollo profesional docente puede ser tan importante como el acceso a herramientas tecnológicas". De esta forma se podría disminuir la disonancia entre las prácticas cotidianas de comunicación (digital) que experimentan tanto profesores como alumnos fuera del salón de clases, con los modelos culturales y la orientación a la enseñanza-aprendizaje de lenguaje que sucede dentro de ella.

Referencias

Alvermann, D. (2008). Why bother theorizing adolescents' online literacies for classroom practice and research? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(1), 257-274. <https://doi.org/10.1598/JAAL.52.1.2>

Barton, D. y Hamilton, M. (2000). Literacy Practices. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic (Eds.), *Situated literacies: reading and writing in context* (pp. 7-15). Routledge.

Cabello, P. y Claro, M. (2017). *General results. Kids Online Survey Chile*. http://globalkidsonline.net/wp-content/uploads/2017/07/Kids-Online-Chile-2016-Updated-Results_july-2017.pdf

Cope, B. y Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Routledge.

Cuban, L. (2001). *Oversold and underused: reforming schools through technology, 1980-2000*. Harvard University Press.

Curwood, J. S. (2014). English teachers' cultural models about technology: a microethnographic perspective on professional development. *Journal of Literacy Research*, 46(1), 9-38. <https://doi.org/10.1177/1086296X13520426>

Curwood, J. S. y Cowell, L. L. (2011). iPoetry: creating space for new literacies in the English curriculum. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(2), 110-120. <https://doi.org/10.1002/JAAL.00014>

D'Andrade, R. y Strauss, C. (Eds.).(1992). *Human motives and cultural models*. Cambridge University Press.

Dewey, J. (1910). *How we think*. Heath & Co.

Dewey, J. (1916). *Democracy in education*. The MacMillan Company.

di Sessa, A. A. (2000). *Changing minds. Computers, learning and literacy*. Computational media and new literacies. MIT Press.

Ertmer, P. (2005). Teacher pedagogical beliefs: the final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25-39. <https://doi.org/10.1007/BF02504683>

Ertmer, P. y Ottenbreit-Leftwich, A. (2010). Teacher technology change: how knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255-284. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ882506.pdf>

Ferreiro, E. (2011). Alfabetización digital: ¿De qué estamos hablando? *Educação e Pesquisa*, 37(2), 423-438. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000200014>

Freebody, P. (2007). *Literacy education in school: Research perspectives from the past, for the future*. <http://research.acer.edu.au/aer/1>

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.

- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (3a. ed.). Routledge.
- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: a critique of traditional schooling*. Routledge.
- Gee, J. P. (2008). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (3a. ed.). Routledge.
- Gee, J. P. (2014). Multimodal social semiotics: Writing in online contexts. En *The Routledge Handbook of Contemporary Literary Studies* (pp. 1–19). <https://doi.org/10.4324/9781315717647.ch2>
- Gee, J. P. y Green, J. L. (1998). Discourse analysis, learning, and social practice: a methodological study. *Review of Research in Education*, 23(1998), 119-169. <https://www.labor.ucla.edu/wp-content/uploads/2015/03/Structural-Analysis.pdf>
- Green, B. (1988). Subject-specific literacy and school learning: a focus on Writing. *Australian Journal of Education*, 32(2), 156-169. <https://doi.org/10.1177/000494418803200203>
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press.
- Holland, D. y Quinn, N. (Eds.). (1987). *Cultural models in language and thought*. Cambridge University Press.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. MIT Press.
- Jacobs, G. E. (2013). Reimagining multiliteracies: a response to Leander and Boldt. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 57(4), 270-273. <https://doi.org/10.1002/jaal.249>
- Jewitt, C. (2005). Multimodality, “reading”, and “writing” for the 21st Century. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26(3), 315-331. <https://doi.org/10.1080/01596300500200011>
- Kalantzis, M., Cope, B., Chan, E. y Dalley-Trim, L. (2016). *Literacies*. Cambridge University Press.
- Kalas, I., Laval, E., Laurillard, D., Lim, C. P., Meyer, F., Musgraves, S. y Turcsanyi-Szabo, M. (2014). *ICT in primary education*. UNESCO Institute for Information Technologies in Education.
- Kalman, J. (2008). *Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita*. <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article2537>
- Kalman, J. y Guerrero, E. (2013). A social practice approach to understanding teachers’ learning to use technology and digital literacies in the classroom. *E-Learning and Digital Media*, 10(3), 260-275. <https://doi.org/10.2304/elea.2013.10.3.260>
- Kalman, J. y Reyes, I. (2016). On literacy, reading, and learning to read in Mexico. *Prospects*, 46(3-4), 407-421. <https://doi.org/10.1007/s11125-017-9406-9>
- Knobel, M. y Lankshear, C. (2011). Remix: la nueva escritura popular. *Cuadernos Comillas*, 1, 105-126.
- Koehler, M. J. y Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.
- Kress, G. y van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: the grammar of visual design*. Routledge.
- Kriscautzky, M. y Ferreiro, E. (2018). Evaluar la confiabilidad de la información en Internet: cómo enfrentan el reto los nuevos lectores de 9 a 12 años. *Perfiles Educativos*, 40(159), 16-34.

<https://www.iisue.unam.mx/perfiles/numeros/2018/159>

Lankshear, C. y Knobel, M. (2006a). Blogging as participation: The active sociality of a new literacy. <http://everydayliteracies.net/files/bloggingparticipation.pdf>

Lankshear, C. y Knobel, M. (2006b). *New literacies: Everyday practices and classroom learning*. Open University Press.

Lankshear, C. y Knobel, M. (2007). Sampling "the new" in new literacies. En M. Lankshear y C. Knobel (Eds.), *A New Literacies Sampler* (pp. 1-24). Peter Lang.

Lankshear, C. y Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos: Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Morata.

Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. Routledge.

Loveless, A. (2011). Technology, pedagogy and education: Reflections on the accomplishment of what teachers know, do and believe in a digital age. *Technology, Pedagogy and Education*, 20(3), 301-316. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2011.610931>

Luckin, R., Bligh, B., Manches, A., Ainsworth, S., Crook, C. y Noss, R. (2012). *Decoding learning: The proof, promise and potential of digital education*. Nesta.

Luke, A., Freebody, P. y Land, R. (2000). *Literate futures: Report of the literacy review for Queensland state schools*. <http://trove.nla.gov.au/work/34625820>

Manghi, D., Allende, N. C., Ibarra, A. B. y Prieto, V. H. (2016). Concepto de alfabetización: ejes de tensión y formación de profesores. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 79-92. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1038>

Milicic, N., Rosas, R., Scharager, J., Rosa, M. y Godoy, C. (2008). Diseño, construcción y evaluación de una pauta de observación de videos para evaluar calidad del desempeño docente. *Psykhé*, 17(2), 79-90. <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/223>

Ministerio de Educación. (2013). Desarrollo de habilidades digitales para el siglo XXI en Chile: ¿Qué dice el SIMCE TIC? <http://dg6223fhel5c2.cloudfront.net/PD/wp-content/uploads/2014/07/LibroSIMCETICbaja.pdf>

Ministerio de Educación. (2017). *Lengua y Literatura. Planes de Estudio*. <http://www.curriculumnacional.cl>

Norman, D. (1988). *The psychology of everyday things*. Basic Books.

OECD. (2010). *Are the new millennium learners making the grade? Technology use and educational performance in Pisa*. Autor.

Ong, W. (1986). Writing is a technology that restructures thought. En G. Bauman (Ed.), *The Written Word, Literacy in Transition* (pp. 23-50). Clarendon Press.

Ponce de León, M. (2010). La llegada de la escuela y la llegada a la escuela. La extensión de la educación primaria en Chile, 1840-1907. *Historia*, 11(43), 449-486.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>

Puentedura, R. R. (2012). Technology in education: The first 200,000 years. In The NMC Perspective Series: Ideas that Matter. NMC Summer Conference. Creative Commons.

Royce, T. D. (2007). Intersemiotic complementarity: A framework for multimodal discourse analysis. En T. D. Royce y W. Bowcher (Eds.), *New directions in the analysis of multimodal discourse* (pp. 63-109). Lawrence Erlbaum.

Scollon, R. y Scollon, S. W. (1981). *Narrative, Literacy, and Face in Interethnic Communication*. Ablex.

Spencer, S. (2011). *Visual research methods: In the social sciences* (1a. ed.). Routledge.

Street, B. (Ed.). (2004). Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.

Thibaut, P. y Curwood, J. S. (2018). Multiliteracies in practice: Integrating multimodal production across the curriculum. *Theory Into Practice*, 57(1), 48-55.

Thibaut, P., Curwood, J. S., Carvalho, L. y Simpson, A. (2015). Moving across physical and online spaces: A case study in a blended primary classroom. *Learning, Media and Technology*, 40(4), 458-479.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Yin, R. K. (2009). *Case study research. Design and methods* (4a. ed.). Sage.